



Tiilikka Liisa

Päiväkotiarkkitehtuuri lapsen kasvun ja kehityksen tukena

Kandidaatin tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Varhaiskasvatus  
2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Päiväkotiarkkitehtuuri lapsen kasvun ja kehityksen tukena (Liisa Tiilikka)

Kandidaatintutkielma, 34 sivua

Kesäkuu 2021

---

Tutkielmani käsittelee päiväkotiarkkitehtuuria lapsen kasvun ja kehityksen tukena. Tutkimustehtävillä kysyn: 1. Millaisia ovat päiväkotiarkkitehtuuria koskevat määrittelyt ja keskeiset ominaisuudet ohjaavissa asiakirjoissa? 2. Miten päiväkotiarkkitehtuuri muodostuu lapselle kehitystä ja oppimista tukevaksi ympäristöksi?

Selvitän tutkimuskysymyksiäni kuvailevan kirjallisuuskatsauksen menetelmällä. Tutkimusaiheeni on monitieteinen, joten olen valinnut kirjallisuutta joustavasti. Menetelmässäni on tästä syystä integroivan kirjallisuuskatsauksen piirrettä. Olen vastannut kysymyksiini aineistolähtöisesti ja kuvannut tuloksia ymmärtävällä otteella. Kysymykset ja käsitteistö hahmottuivat kirjallisuuden pohjalta ja tarkentuivat kirjoittamisprosessin aikana.

Ihmisen ja ympäristön vuorovaikutus on ollut tutkimuksen kohteena jo pitkään eri tieteen aloilla. Lapsen ja arkkitehtuurin suhdetta koskevaa varhaisinta tutkimusta löysin vuodesta 1981 alkaen arkkitehtuurin alalta. Lapsen ja arkkitehtuurin välisen vuorovaikutuksen pohjalta rakentuivat myös muut tutkielman keskeiset käsitteet teoreettiseksi pohjaksi. Siinä tuli esille yksilön havaitsemat ympäristön tarjoumat, niiden tulkinta, merkityksenanto ja toiminta.

Päiväkotiarkkitehtuuria koskien löysin neljä eri tasoista ohjaavaa asiakirjaa. Analyysin pohjalta Varhaiskasvatuslaki (540/2018) asettaa varhaiskasvatuksen perustehtävän mukaisesti kehittävän ja oppimista edistävän ympäristön lähtökohdan päiväkodille. Lakia on Varhaiskasvatussuunnitelmien perusteilla (2018) tarkennettu käytännönläheisemmäksi. Varhaiskasvatuksen laadun arviointi ja suositukset (2018) seuraa asetettujen tavoitteiden toteutumista. Päiväkotien suunnittelun ja mitoituksen avuksi on laadittu rakennustieto kortti (2019) RT 96-11003.

Päiväkodissa lapsen suhde tilaan näyttäytyi laajemmassa kontekstissa. Lasten yksilöllisen tulkintojen ja merkitysten rinnalle tulevat yhteiskunnalliset ja yhteisölliset tekijät. Tila rakentuu kolmelta tasolta; fyysisestä ympäristöstä, henkilökohtaisista tulkinnoista sekä yhteiskunnallisista ja yhteiskunnallisista tekijöistä. Tutkimuksessani löytyi kaksi näkökulmaa siihen mitä merkityksiä päiväkotiarkkitehtuurilla on lapselle. Ne ovat päiväkotiarkkitehtuuri arjen ympäristönä ja päiväkotiarkkitehtuuri oppimisen ympäristönä ja sisältönä.

Arkkitehtuuri kuuluu taide- ja kulttuurikasvatukseen. Tutkimusaineisto osoitti miten omakohtaiset kokemukset tukevat oppimista. Esteettinen ympäristö kuuluu varhaiskasvatuksen vaatimukseen. Kauneuden arvo tulee esille myös neurobiologiassa, sitä on sanottu tiedonmuodoksi.

Avainsanat: päiväkotiarkkitehtuuri, ympäristösuhde, tarjouma, tulkinta, paikkakokemus, merkitys, oppimisympäristö

# Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto .....</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Tutkimusaihe, tutkimuksen tehtävät ja tutkimusmenetelmä .....</b>	<b>7</b>
2.1	Tutkimustehtävä .....	7
2.2	Tutkimusmenetelmä .....	7
<b>3</b>	<b>Päiväkotiarkkitehtuuriin liittyvät varhaiskasvatuksen säädökset ja asiakirjat .....</b>	<b>10</b>
<b>4</b>	<b>Lapsi, ympäristö ja arkkitehtuuri .....</b>	<b>12</b>
4.1	Lapsen ja ympäristön vuorovaikutus ympäristösuhteen lähtökohtana .....	12
4.2	Lapsen ympäristösuhteen teoreettinen analyysi .....	13
4.2.1	<i>Tarjouma, tulkinta ja merkitys.....</i>	<i>13</i>
4.2.2	<i>Tila ja paikka ympäristösuhteina.....</i>	<i>15</i>
4.2.3	<i>Tila ja paikka prosessina.....</i>	<i>17</i>
<b>5</b>	<b>Päiväkotiarkkitehtuurin merkityksiä lapselle – aiempia tutkimustuloksia.....</b>	<b>18</b>
5.1	Päiväkotiarkkitehtuurin merkityksiä lapsen arjen ympäristönä.....	18
5.2	Päiväkotiarkkitehtuuri oppimisen ympäristönä ja sisältönä .....	20
<b>6</b>	<b>Tutkimuksen tulokset.....</b>	<b>25</b>
<b>7</b>	<b>Pohdinta.....</b>	<b>29</b>
	<b>Lähteet.....</b>	<b>32</b>

# 1 Johdanto

Tutkielmassa käsitellään päiväkotiympäristöä arkkitehtuurin näkökulmasta lapsen kehityksen tukena. Laajemmin ihmisen ja hänen ympäristönsä välinen vuorovaikutus on ollut mielenkiinnon kohteena useilla eri tieteenaloilla: esimerkiksi ympäristöpsykologiassa, humanistisessa maantieteessä, arkkitehtuurissa, kasvatustieteessä, ympäristö- ja arkkitehtuurikasvatuksessa sekä kasvatussosiologiassa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) (Vasu) ympäristö tulee esille erityisesti lapsen oppimisympäristönä. Oppimisympäristölle päiväkodissa asetetaan monipuolisesti varhaiskasvatuksen kasvatustavoitteita tukevia kriteerejä ja vaatimuksia (Opetushallitus, 2018). Mielestäni näillä kriteereillä lapsen kehitystarpeille rakennettu rakennus on päiväkotiarkkitehtuuria. Rakennettu ympäristö esitetään Vasussa ympäristökasvatuksen osana, mutta arkkitehtuurikasvatusta ei mainita laisinkaan, ja se jää ympäristökasvatuksen sekä kulttuuri- ja taidekasvatuksen alle piiloon (ks. myös Raittila, 2017). Arkkitehtuuri on osa rakennettua ympäristöä. Kotimaisten kielten keskus (2020) määrittelee sananmukaisesti arkkitehtuurin rakennustaiteeksi ja rakennustaidoksi. Koska rakennettu ympäristö mielletään osana oppimisympäristöä, on minusta päiväkotirakennuksella ja sen arkkitehtuurilla eli päiväkotiarkkitehtuurilla tässä mielessä tärkeä kasvatuksellinen ja pedagoginen merkitys. Varhaiskasvatuskirjallisuudessa ja -tutkimuksessa päiväkotirakennukseen tai sen tiloihin saatetaan viitata myös käsitteillä fyysinen ympäristö, fyysiset tilat tai fyysiset puitteet.

Päiväkotia on se tyypillisin institutionaalinen rakennus, jonka tiloissa pienet lapset viettävät suuren osan arkeaan. Tästä näkökulmasta tutkimusaihe on tarpeellinen, eikä varhaiskasvatuksen tutkimuksen alueella ole tutkittu tätä aihetta paljon. Lipponen ym., (2013) esittävät, että kasvatuksen tutkimuksessa on vähitellen kiinnostuttu tilojen merkityksestä, ja varhaiskasvatuksen osalta on tehty jonkin verran tutkimusta. On tutkittu, miten aika, paikka ja tila rakentuvat sekä sitä, miten tämä kokonaisuus asetetaan osaksi varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa (Lipponen ym., 2013, s. 176-179).

Tutkielmassani perehdyn kirjallisuuden avulla lapsen ja päiväkotiarkkitehtuurin vuorovaikutukseen. Raittila on tutkinut (2017) miten tila osana arkkitehtuuria kytkeytyy päiväkodin pedagogiseen toimintaan ja lapsen oppimiseen. Hän on analysoinut osallistujien ja ympäristön välistä vuorovaikutusta päiväkodin ohjatussa opetustuokiassa. Hän käyttää analyysissään ympäristön käsitteitä, jotka sisältävät kolme ulottuvuutta: 1) tilanteen fyysiset puitteet, 2) ympäristön

henkilökohtaiset tulkinnat ja merkitykset, 3) ympäristön yhteiskunnalliset ja yhteisölliset merkitykset (Raittila, 2017 s. 282-292). Tässä määrittely nojaa monitieteisesti ympäristöpsykologiaan, ympäristökasvatukseen, humanistiseen maantieteeseen ja yhteiskunta- ja sosiaalitieteisiin (Raittila, 2008, 2013, 2017).

Tutkielmassani kiinnitän huomion päiväkodin arkkitehtuuriin lapsen oppimisympäristönä. Tarkastelen arkkitehtonista ympäristöä edellä mainittujen kolmen näkökulman osalta. Erityisesti minua kiinnostaa arkkitehtuurin visuaalisuus ja arkkitehtuurin muut erilaiset ominaisuudet lasten kokemusten ja merkitysten mahdollistajana. Ympäristömerkitysten havainnollistamiseksi on käytetty tarjouman -käsitettä, (Gibson, 1986; Kyttä, 2002; Lindberg, 2014; Raittila, 2013, 2018). Tarjouma nostaa esille hyvin yksilön näkökulman, jonka havaitseminen ja ymmärtäminen on tärkeää opettajalle ja hänen työnsä pedagogiikan kannalta.

Tutkielma-aiheeni motivoi minua myös omien kokemusteni ja havaintojen vuoksi. Itse olen ollut vain esikouluvuoden lapsena päiväkodissa, mutta se yksi vuosi jätti minuun voimakkaan kokemuksen inspiroivasta rakennetusta ympäristöstä. Olen aikuisena liikkunut konservaattorin tehtävissä useissa erilaisissa, eri aikakausina rakennetuissa päiväkodeissa. Yksikään päiväkotiei ole mielestäni vetänyt monipuolisuudessaan vertoja omalle päiväkodilleni. Pohdin tutkielmassani lasta visuaalisuuden ja elämyksellisyyden kokijana ja saavatko he siihen kannustusta oppimisympäristöstään. Mitä kehittävää päiväkotirakennus voi tarjota lapselle, mitä ja miten se mahdollistaa lapsen oppimista? Ympäristö vaikuttaa ihmiseen monin eri tavoin. Saavatko lapset inspiraatiota ja positiivisia kokemuksia päiväkotirakennuksista? Päiväkotirakennuksia suunnitellaan ja rakennetaan lasten käyttöön, mutta miten niiden tarkoituksenmukaisuudessa on onnistuttu?

Päiväkotiarkkitehtuuria koskeva tutkimus voisi olla hyödyllistä ja herättää kasvattajia ajattelemaan uudelleen, miten heidän käytössään olevia tiloja voisi rikastuttaa ja käyttää innostavammin. Jokaisessa tilassa on kuitenkin aina oma tunnelmansa, joka voi tukea lapsia oppimaan ja opettajaa työssään. Tilan ja ympäristön arviointi kuuluukin opettajan laaja-alaiseen perusosaamiseen. Pedagogiset ratkaisut on osattava perustella ja on hallittava käytännössä kasvatustieteellistä tietoa ja muuta opetuksessa käytettävää tieteellistä tietoa hyödyntäen (Alanko, 2019).

Päiväkodin tilat ovat lapsen jokapäiväinen ympäristö ja niiden tulisi herättää lapsessa kokemuksia ja tuntemuksia, jotka ruokkivat mielikuvitusta ja luovuutta. Tällöin lapsen oppimiskemukset vahvistuvat ja omakohtaistuvat aidosti, kun ne elähdyttävät lasta. Lindberg on arvioinut oman tutkimuksensa (2014) tuloksena, että suomalaisen varhaiskasvatuksen ympäristön

visuaalinen merkitys ja voimavara on aliarvostettu (Lindberg, 2014, s. 6). Mielestäni visuaalisuus liittyy keskeisesti päiväkotiarkkitehtuuriin ja lasten ympäristön kehittämiseen. Kehittämällä ympäristöä voimme tukea lapsen elämyksellisyyttä, joka tarjoaa jonkin merkityksen ja tukee myös ajattelua (Karjalainen, 2006, s. 83-92).

## **2 Tutkimusaihe, tutkimuksen tehtävät ja tutkimusmenetelmä**

### **2.1 Tutkimustehtävä**

Tutkielmassani tutkimustehtävä kohdistuu lapsen kasvuympäristössä päiväkotiarkkitehtuurin tarjoamaan oppimisympäristöön. Selvitän päiväkotiarkkitehtuurille asettuja vaatimuksia ja sitä, miten ne toteutuvat. Rajaan tutkimustehtäväni koskemaan päiväkotirakennusta ja sen sisätiloja, mutta päiväkodin piha-alue jää tutkimuksen ulkopuolelle. Tästä näkökulmasta tutkin minkälaisia tilan ja visuaalisuuden kokijoita ja käyttäjiä lapset ovat. Tutkimuskirjallisuuden avulla pyrin selvittämään, millaisia mahdollisuuksia arkkitehtuurilla sekä laadukkailla ja visuaalisilla tiloilla on inspiroida ja tukea lapsen oppimista.

Päiväkotirakennus on oleellinen osa lapsen oppimisympäristöä. Vasussa (2018) eritellään asiaa vielä seuraavasti: ”Oppimisympäristöillä tarkoitetaan tiloja, paikkoja, yhteisöjä, käytäntöjä, välineitä ja tarvikkeita, jotka tukevat lasten kehitystä, oppimista ja vuorovaikutusta.”. Ulottuvuuksiltaan oppimisympäristö on kaikkiaan fyysinen, psyykkinen ja sosiaalinen (Opetushallitus, 2018, s. 28, 32).

Toisena lähtökohtana on lapsi ympäristönsä kokijana ja toimijana. Hujala ym. (2007) painottavat, että lapsi on erottamaton osa ympäristöään ja lapsi myös vaikuttaa siinä omalta osaltaan toimiessaan ja olemalla vuorovaikutuksessa (Hujala ym., 2007, s. 16). Myös Vasussa (2018) ilmaistaan vahva näkemys lapsesta aktiivisena oppijana. Oppiminen on jatkuvaa ja paikasta riippumatonta, siinä yhdistyvät tiedot, taidot, tunteet, aistihavainnot ja keholliset kokemukset sekä kieli ja ajattelu (Opetushallitus, 2018 s. 21-22).

Tutkimuskysymykset:

1. Millaisia ovat päiväkotiarkkitehtuuria koskevat määrittelyt ja keskeiset ominaisuudet ohjaavissa asiakirjoissa?
2. Millaisia merkityksiä päiväkotiarkkitehtuurilla on lapsen kehityksen ja oppimisen tueksi?

### **2.2 Tutkimusmenetelmä**

Kirjallisuuskatsauksen vaativin tehtävä on Salmisen (2011) mukaan Baumeisterin ja Learyn pohjalta kehittää kyseisen tutkimusalan nykyisiä teorioita ja jopa tehdä uusia. Toinen arvokas

tehtävä kirjallisuuskatsauksella on teorioiden arviointi. Katsauksella hahmotetaan myös tutkimusaiheesta kokonaiskuvaa ja kuvataan aiheen tutkimuksen sekä teorian historiallisia vaiheita (Salminen, 2011, s. 3).

Kirjallisuuskatsauksien kirjo on runsas. Kuvaileva kirjallisuuskatsaus on yksi käytetyimpiä katsauksen kirjoittamistapoja. Sen lähtökohta on tutkimuskysymyksen laatiminen, jonka pohjalta aineisto valitaan. Aineistoa tutkimalla rakennetaan kuvaileva ja laadullinen vastaus kysymyseen. Lopuksi tarkastellaan saatuja tuloksia. Tämän tyyppinen tutkimus on luonteeltaan aineistolähtöistä ja ymmärtävää kuvausta ilmiöstä. Sen omaleimainen piirre on vaiheiden limittyminen toinen toisensa kanssa koko kirjoitusprosessin ajan (Kangasniemi ym., 2013, s. 291-299). Salminen (2011) esittää kirjallisuuskatsauksen yhtenä muotona integroivan kirjallisuuskatsauksen. Siinä voidaan koota laaja monipuolinen lähdeaineisto, lisäksi integroiva ote on joustavampi kuin systemaattinen kirjallisuuskatsaus. Lähdeaineistoksi voidaan valita erilaisin metodeihin perustuvat tutkimukset lähtökohdiksi. Salminen siteeraa Cooperin pohjalta integroivan kirjallisuuskatsauksen vaiheita, jotka ovat hyvin identtiset edellä esitetyn Kangasniemen ynnä muiden (2013) esittämän tutkimusprosessin kanssa (Salminen, 2011, s. 8).

Tutkielmani on kuvaileva kirjallisuuskatsaus, jossa hyödynnän myös kuvailevan kirjallisuuskatsauksen integroivaa piirrettä. Tematiikkani koskee päiväkotiarkkitehtuuria lapsen kasvu-, oppimis- ja toimintaympäristönä. Tutkimuskysymykseni hahmottuivat kirjallisuuden ja tutkimuksien pohjalta. Kirjallisuuden valinnassa olen ollut kriittinen, ja katsauksen perusteella keskeinen käsitteistö on selkiytynyt ja valikoitunut. Kirjallisuuden pohjalta kuvailu rakentui ja selkiytyi sekä keskeinen käsitteistö valikoitui. Tutkimuksessani selvitän ajankohtaisen ja aiemman tieteellisen keskustelun aiheen ympäriltä, jonka pohjalta esitän tutkielmani lopuksi pohdintaa aiheesta. Kuvaileva kirjallisuuskatsaus on laadittu aineistolähtöisesti ja siinä on pyritty ymmärtävään otteeseen. Kirjallisuuskatsauksessa eri vaiheet kulkevat myös osin limittäin (Kangasniemi, ym., 2013, s. 291-292).

Aihepiiriä laajemmin koskevaa tutkimusta on runsaasti. Omaa kysymystäni sivuavaa ja siihen sovellettavaa kirjallisuutta löysin myös aiheeni ympäriltä. Keskustelu aiheesta on aloitettu jo 1970-luvulla. Kuitenkin erityisesti päiväkotiarkkitehtuurin ja varhaiskasvatuksen pedagogisesta suhteesta on löytynyt kirjallisuutta toistaiseksi suhteellisen vähän. Aihetta sivuavaa aineistoa on saatavilla myös eri tieteenalojen piiristä. Esimerkiksi arkkitehtuurin puolella on



myös tutkittu aihetta päiväkotisuunnitelmien ohessa. Tätä aineistoa pidän tärkeänä. Myös aivotutkimuksessa on mielenkiintoisia näkökulmia ja tuloksia ympäristön kokemisesta ja sen kognitiivisista vaikutuksista ihmiselle (Zeki, 2017).

### **3 Päiväkotiarkkitehtuuriin liittyvät varhaiskasvatuksen säädökset ja asiakirjat**

Tutkielmani fokus on päiväkodin lapsille tarjoamassa rakennetussa ja arkkitehtonisessa kasvu- ja oppimisympäristössä. Varhaiskasvatus on osa yhteiskunnan ylläpitämää kasvatus ja koulutusjärjestelmää, joten siihen kohdistuu monenlaisia säädöksiä ja määräyksiä. Valtakunnallisissa asiakirjoissa on säädetty myös kasvatusympäristölle erilaisia vaatimuksia, tavoitteista ja suoritettu arviointia niiden toteuttamisesta. Esittelen yhteiskunnan asettamat vaatimukset.

Varhaiskasvatuslain (540/2018) mukaan varhaiskasvatuksessa tulee varmistaa lapselle kasvatusympäristö, joka kehittää lasta ja edistää hänen oppimistaan (Varhaiskasvatuslaki, 540/2018).

Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset (2018) -asiakirjassa laatua arvioidaan rakenne- ja prosessitekijöiden osalta. Rakennetekijöihin sisältyy määrittely, siitä missä ja miten varhaiskasvatusta toteutetaan sekä millaiset puitteet toiminnalle järjestetään. Rakennetekijänä kehittävä ja oppimista tukeva kasvuympäristö on määritelty yhdeksi varhaiskasvatuksen laadun indikaattoriksi. Rakenne- ja prosessitekijät vaikuttavat jatkuvasti toisiinsa ja todentuvat varhaiskasvatuksen toteutuksessa (Vlasov ym., 2018, s. 11, 39, 49).

Prosessitekijöihin määritellään kasvattajan ja lapsen välinen vuorovaikutus, pedagogisen prosessin kaikki vaiheet ja niiden toteuttaminen oppimisympäristössä. Lisäksi niihin kuuluvat pedagogisen toiminnan johtaminen, lasten keskinäinen vertaisvuorovaikutus, henkilöstön moniammatillinen yhteistyö sekä yhteistyö huoltajien kanssa (Vlasov ym., 2018, s. 62-63). Mielestäni fyysiset rakennetekijät voivat joko luoda mahdollisia tarjoumia tai olla luomatta niitä ja näin rajoittaa niissä tapahtuvia prosessitekijöitä.

Vasussa (2018) otetaan oppimisympäristö vahvasti esille. Varhaiskasvatukselta edellytetään kehittävä, oppimista edistävä, terveellinen ja turvallinen sekä esteetön oppimisympäristö. Lisäksi Vasussa lapsi nähdään kompetenttina vaikuttamaan ympäristöönsä, ja oppimisympäristöä tulisi sen mukaan suunnitella ja rakentaa heidän kanssaan. Lopputuloksena oppimisympäristön tulisi innostaa lasta heille tyypilliseen uteliaisuuteen ja oppimiseen. Ympäristö ohjaisi näin lasta leikkiin ja fyysiseen aktiivisuuteen, tutkimiseen sekä taiteelliseen ilmaisuun ja kokemiseen. Vasun mukaan varhaiskasvatuksessa lasta tulee ohjata tutkimaan ja toimimaan myös rakennetussa ympäristössä ja antaa hänelle valmiuksia ympäristönsä havainnointiin, jäsentämiseen ja ymmärtämiseen. Oppimisympäristössä saadut omakohtaiset kokemukset, havainnot ja elämykset tukevat lapsen syy- ja seuraussuhteiden ymmärtämistä sekä taitojen kehittymistä ajattelijana ja

oppijana (Opetushallitus 2018, s. 32, 43, 46). Vasussa arkkitehtuuri jää rakennetun ympäristön käsitteen taakse, eikä se tule esille lainkaan (Raittila, 2017). Ehkä vähemmälle huomiolle jäänyttä päiväkotiarkkitehtuurin merkityksen tutkimusta tarvittaisiin kuitenkin lisää keskustelun tasapainottamiseksi.

Voi pohtia, onko perinteisesti päiväkotirakennuksen tilojen suunnittelussa kiinnitetty erityisesti huomiota arkkitehtonisten ratkaisujen arjen toimivuuteen ja siten prosessitekijöiden tukemiseen. Toisaalta voi pohtia onko panostettu vähemmän arkkitehtuuriin ja sen pedagogisiin ominaisuuksiin. Nämä arkkitehtoniset ominaisuudet tarjoaisivat visuaalisuutta ja elämyksellisyyttä sinänsä, ja olisivat myös oppimisprosesseja tuottavia. Valtaosa päiväkodin prosesseista tapahtuu kuitenkin päiväkodin tarjoamassa rakennetussa ympäristössä. Konkreettisen fyysisen ympäristön lisäksi tulee Vlasovin ym. (2018) pohjalta kuitenkin huomioida, että rakennetekijöihin määritellään kuuluviksi myös henkilöstörakenne sekä henkilöstön osaaminen. Lisäksi kaikki rakenteelliset tekijät tapahtuvat aina tietyssä kulttuurissa ja ajassa suhteessa prosseitekijöihin. Vlasov ym. toteavat Slotin pohjalta, että rakenteellisen laadun tekijöiden yhteisvaikutus ennustaa kaikkiaan paremmin kasvatusprosessin laatua kuin yksittäiset rakenteelliset tekijät (Vlasov ym., 2018, s. 48-49). Näin ollen nämä molemmat puolet kietoutuvat vahvasti toisiinsa ja ovat yhtä tärkeitä panostuksen kohteita.

Rakennusten suunnittelua ja niiden rakentamista ohjaavassa asiantuntijoiden laatimassa RT-kortistossa on oma päiväkotirakentamista ohjaava kortti: RT 96-11003, Päiväkotien suunnittelu. Siinä esitetyt tavoitteet suunnittelun ja mitoituksen lähtökohdiksi perustuvat Sosiaali- ja terveysministeriön ohjeisiin varhaiskasvatuksen järjestämisestä sekä kuntien suosituksiin perusmitoituksista. Päiväkotien suunnittelu -kortti on julkaistu ensimmäisen kerran 1981, jonka jälkeen sitä on uudistettu 2010 ja 2019 (Rakennustietosäätiö RTS sr ja Rakennustieto Oy, 2019).

## 4 Lapsi, ympäristö ja arkkitehtuuri

### 4.1 Lapsen ja ympäristön vuorovaikutus ympäristösuhteen lähtökohtana

Ihmisen ja ympäristön välinen vuorovaikutus nähdään Auran ym. (1997) pohjalta perustavana prosessina tutkittaessa ja kuvattaessa ihmisen ja hänen ympäristönsä välistä suhdetta. Aihetta koskeva tutkimus aloitettiin Yhdysvalloissa 1950-luvulla. Suomalaiset psykologit kiinnostuivat ympäristöpsykologisista kysymyksistä 1970-luvulla (Aura ym., 1997, s. 9-10, 14).

Auran ym. (1997) mukaan ympäristöpsykologiassa ympäristö miellettiin luonteeltaan fyysis-sosiaaliseksi. Ihmisen fyysiseen ympäristöön määritellään kuuluviksi esineet, materiaalit, rakenteet, rakennukset ja kokonaiset rakennetut ympäristöt sekä luonnon ympäristöt. Sosiaaliseen ympäristöön kuuluvat ihmiset ja erilaiset yhteisöt. Myöhemmin havaittiin lisäksi, että fyysiseen ja sosiaaliseen ympäristöön liittyy myös kulttuurisen ympäristön sisältämiä tapoja, merkityksiä, kieltä sekä kirjoitettuja että kirjoittamattomia sääntöjä. Nämä kaikki tekijät muodostavat ihmisen ympäristön, jossa yksilön toiminta määräytyy (Aura ym., 1997, s. 15-16).

Lasten ympäristöä koskeva tutkimus aloitettiin Auran ym. (1997) mukaan Suomessa Oulun yliopiston arkkitehtuurin osastolla 1980-luvulla, jolloin Anja Allas julkaisi lisensiaatintyönsä ”Lapsen fyysinen ympäristö” vuonna 1981 (Aura ym., 1997, s. 14-15).

Allas (1982) arvioi, pohtii ja analysoi lapsen suhdetta arkkitehtuuriin lapsen oman asuin ympäristön kontekstissa. Hän kiinnittää huomiota lapsen kokemukseen asuin ympäristön mittakaavasta suhteessa lapsen omaan kokoon niin sisä- kuin ulkotiloissa. Lisäksi hän kiinnittää huomionsa myös sellaisiin rakennetun ympäristön osatekijöihin, joilla tiedetään olevan merkitystä lapsen kehitykselle. Allas näkee, että lapsi oppii kaiken aikaa niin omasta fyysisestä kuin sosiaalisesta ympäristöstään. Lapsella on tarve tietää ja oppia ympäristöstään, tarve tunnekokemuksiin sekä tarve toimia ympäristössä. Allas korostaa myös aistihavaintojen monipuolisuutta ja niistä syntyviä tulkintoja, jotka tuottavat vähitellen merkityssisältöjä. Lapsen kehitys muotoutuu näin hänen oman toimintansa ja siinä syntyvien merkityssisältöjen avulla. Tässä ilmenee lapsen ja ympäristön keskinäinen vuorovaikutus (Allas, 1981; 1982, s. 30-31).

Professori Keijo Petäjä käsittelee 1982 julkaistussa artikkelissaan ”Lapsi ja arkkitehtuuri” myös lapsen vuorovaikutteista suhdetta arkkitehtuuriin. Hän pohtii lasten tilakokemuksia ja sitä, miten lapsen toiminta on kovin monimuotoista ja tunnepitoista. Hän esittää, etteivät lasten tilakokemukset ole irrallaan ympäristöstä. Lapsi on valmis ja kompetentti itsenäisesti kokemaan

omalla kokonaisvaltaisella tavallaan tiloja. Lapsen tilakokemusta Petäjä (1982) kuvaa Rauhalan situaatio -käsitteen avulla. Rauhalan (1986) situaatio -käsite tarkoittaa ihmisen olemisen tapaa, jota määrittää hänen ainutlaatuinen yksilöllisyytensä ja elämäntilanteisuutensa tulkintojen ja merkitysten luomisessa (Rauhala, 1986, s. 33, 36-37). Petäjä määrittelee tilakokemuksen muodostuvan kokijan ja tilan välillä situaatiossa yksilölle merkitykselliseksi tilasuhteeksi. Kaikkiaan lapsi joutuu muodostamaan omaa maailmankuvaansa niissä olosuhteissa ja tiloissa, jotka hänelle tarjoutuvat. Petäjän mukaan arkkitehtuuri realisoituu ilmiönä ihmisen ja ympäristön suhteessa sekä ihmisten keskinäisissä suhteissa. Ympäristön arkkitehtuurilla on ensiarvoisen tärkeä merkitys lapsen kasvun ja kehityksen kannalta (Petäjä, 1982 s. 3-11). Näissä aikaisemmissa määrittelyissä tulee esille selkeästi ihmisen ja ympäristön vuorovaikutus sosiaalisine ja kulttuurisine piirteineen. Nykyisen ympäristökasvatuksen osalta Raittila (2008) tuo esille, että lasten ja ympäristön vuorovaikutusta tutkittaessa seurataan prosessia, joka syntyy kahden osapuolen lapsen ja hänen ympäristönsä kohtaamisessa (Raittila, 2008, s. 14-19).

Edellä esitetty ihmisen ja ympäristön vuorovaikutukseen pohjautuva määrittely (Aura ym., 1997; Allas 1981, 1982; Petäjä, 1982; Raittila, 2008) on edelleen Korpelaisen, Kaukonen & Räsänen (2004) mukaan vallitseva näkemys myös arkkitehtuurin suunnittelussa (Korpelainen, Kaukonen & Räsänen, 2004, s. 32). Luvun kuvauksessa tulee esille aiheen monitieteisyys sekä näkemys ihmisen ja ympäristön vuorovaikutteisen suhteen merkityksestä ja sen ymmärtämisestä, joka on yhteinen lähtökohta eri tieteen aloille. Tämä näkemys koskee sekä aikuisen että lapsen ympäristösuhdetta.

## **4.2 Lapsen ympäristösuhteen teoreettinen analyysi**

Tässä luvussa tuon esille erilaisia käsitteet, joita lapsen ja hänen ympäristönsä suhdetta tutkittaessa on käytetty. Esille tulevat käsitteet tarjouma, tulkinta, merkityksen syntyminen, tila ja paikka ympäristössä, ympäristö prosessina.

### **4.2.1 Tarjouma, tulkinta ja merkitys**

Tarjouman käsite tulee esille Kytän (2003), Lindbergin (2014) ja Raittilan (2008) tutkimuksissa, joissa käsitellään lapsen ja ympäristön vuorovaikutteista suhdetta. Tutkielmaani sisältyy tarjouma -käsite perehtyessäni päiväkotiarkkitehtuurin mahdollisuuksiin ja potentiaaliin tarjota lapsille kognitiivisia ja tunnepohjaisia kokemisen ja toimimisen mahdollisuuksia. Raittila

(2008) esittää Gibsonin määritelmän tarjoumasta lyhyesti yksilön havaitsemaksi ja tulkitsemaksi toiminnan mahdollisuudeksi (Raittila, 2008, s. 22-23). Heft lisää, että tarjouma syntyy havaitsijan suhteessa esineeseen, tapahtumaan tai paikkaan (Heft, 2001, s. 123). Raittila on tutkinut lasten toimintaa rakennetussa ympäristössä. Hän tarkastelee ihmisen ja ympäristön välistä vuorovaikutusta Gibsonin pohjalta tarjoumana siten, että tarjouma syntyy yksilön relaatiossa fyysiseen ympäristöön (Raittila, 2008, s. 22). Heft esittää teoksessaan, että tarjoumien havaitseminen ja konkretisoituminen riippuvat havainnoijan toiminnasta ja siitä että tarjoumat ovat yhteydessä ympäristön ominaisuuksiin (Heft, 2001 s. 133).

Petäjän (1989) mukaan tarjoumista syntyneet lapsen tilakokemukset on jo pitkään ymmärretty monimuotoisiksi, tunnepitoisiksi ja kokonaisvaltaisiksi. Niiden ajatellaan olevan myös vahvasti mieleen painuvia (Petäjä, 1989 s. 10). Raittila (2013) toteaa, että jokainen havaitsee ja kokee ympäristön sellaisena, kun hän sen henkilökohtaisesti tulkitsee. Esimerkiksi päiväkotitilaa ajateltaessa lapsen suhde siihen on jatkuvasti relaationaalinen ja tulkintoja sekä erilaisia omia merkityksiä tuottava (Raittila, 2013, s. 73). Tarjouma on siis heräte yksilön havainnolle, josta syntyy tulkinta ja mahdollisesti toimintaa ja jokin merkitys. Näin lapselle syntyvät myös henkilökohtaiset merkitykset. Heft (2001) huomauttaa kuitenkin, että tarjouman tulkintaan vaikuttavat yhteiskunnalliset seikat (Heft, 2001, s. 293).

Lindberg (2014) tähdentää oman tutkimuksensa osalta, analysoivansa tarjoumia vain potentiaalisella tasaolla, koska tarjoumien kokeminen on täysin subjektiivista. Hän kyseenalaistaa, kuinka tutkija voi määrittää tarjoumia yleistettäväksi lasten näkökulmaan. Hän huomauttaa toisaalta, että havaintojen tulkintaan ja yleistettävyyteen vaikuttaa kuitenkin se, että tarjoumien merkitykset ovat yhteydessä kulttuurisidonnaiseen tapaan käyttää asioita (Lindberg, 2014 s. 23-24). Kyttä (2003) on arvioinut, että tiettyyn rajaan asti on mahdollista arvioida toisille saatavilla olevia tarjoumia. Lisäksi joskus tarjoumien oivaltamiseen tarvitseekin toisen aikuisen tai lapsen apua (Kyttä, 2003 s. 64, 78, 106). Esimerkiksi aikuinen voi itse havaitsemiensa tarjoumien pohjalta ohjata lapsen huomiota oivaltamaan ympäristöstä löytyviä tarjoumia (Lindberg, 2014, s. 23-24). Mitä paremmin varhaiskasvattaja tuntee päiväkodin tilat, rutiinit ja lapset, sitä enemmän hän pystyy sen tarjoumia hyödyntämään.

Kytä (2003) ottaa esille myös sen, etteivät lasten vaatimukset ympäristölle ole muuttuneet suuresti vuosikymmenten aikana, kuten esimerkiksi fyysisen toiminnan suhteen ne ovat olleet suhteellisen pysyviä (Kyttä, 2003, s. 99; Lindberg, 2014, s. 24). Itse pohtisin tässä kuitenkin sitä, ovatko päiväkodit kuitenkaan mahdollistaneet monipuolisesti esimerkiksi liikunnan tarjoumia

menneinä vuosikymmeninä. Esimerkiksi Karilan mukaan viitaten hänen aikaisempaan tutkimukseensa Alasuutarin kanssa, sama toive toistuu vielä lasten haastatteluissa. Lapset toivovat päiväkoteihinsa edelleen vapaampia liikuntamahdollisuuksia (Karila, 2016, s. 13-14).

Hyvä arkkitehtuuri on monipuolista ja monitulkinnasta, josta on mahdollista havaita erilaisia tarjoumia. Varhaiskasvattajan tulisi liikkua ja havainnoida avoimesti päiväkodin tiloissa, jolloin hän saisi siitä inspiraatiota pedagogisen toiminnan suunnitteluun. Kasvattajan tuntiessa ryhmänsä, hän voi samaistua ryhmän lapsia motivoiviin elementteihin ja tarttua näiden tarjoumien hyödyntämiseen varhaiskasvattajan tiedoilla ja taidoilla.

#### 4.2.2 Tila ja paikka ympäristösuhteina

Rakennettuun ympäristöön liittyvää aihepiiriä on toistaiseksi tutkittu varhaiskasvatuksessa jonkin verran. Siihen on kiinnitetty hiljalleen 1990-luvulta lähtien huomiota kasvavan kestävä kehityksen keskustelun siivittämänä. Aihepiiriin liittyen on jo sivuttu käsitteitä ympäristösuhde, tarjouma ja tulkinta sekä merkitys. Jatkan näiden tutkielmani keskeisten käsitteiden selvittämistä. Ajatukseni muodostuu tähän mennessä käsitteiden ketjusta, jossa tilasta voi muodostua henkilökohtainen kokemus. Siihen vaikuttavat mahdolliset tarjoumat ja niistä tehdyt tulkinnat, joiden tuottamat kokemukset synnyttävät ympäröivälle tilalle henkilökohtaisia merkityksiä. Näin tilasta muodostuu kokijalle paikka (Raittila, 2008). Pitäisi pyrkiä siihen, että päiväkotia muodostuisi lapselle merkitykselliseksi paikaksi, eikä vain arkkitehtoniseksi tilaksi. Päiväkotia voidaan tarkastella Korpelaisen ym. (2004) mukaan arkkitehtuurin näkökulmasta arkkitehtonisena tilana ja ihmisen jokapäiväiseen elämään liittyvänä paikkana. Arkkitehtuurissa tila- ja paikkakäsitteiden erottelu nähdään siten, että tila voidaan rajata helpommin fyysisesti, kun taas paikka on kokemuksellinen käsite ja sen rajaaminen vaikeaa. Paikka tarjoaa kokemuksen pohjalta merkityksellisyyden ihmiselle (Korpelainen ym., 2004, s. 15-18).

Raittila (2008) käyttää myös käsitettä eletty paikka, joka muodostuu lasten toiminnan kautta jossakin jo aiemmin kulttuurisesti määritetyssä ympäristössä. Tässä tilanteessa Raittilan (2008) mukaan lapset voivat luoda paikkaan omalla toiminnallaan uusia määrittelyjä. Eletty paikka syntyy kaksisuuntaisessa prosessissa, jossa lapset kohtaavat ympäristön puitteet tarjoumana, josta lapset luovat omat puitteet ja soveltavat sitä omaan toimintaansa (Raittila, 2008, s. 30-31). Tässä tapahtuu myös tilan merkityksellistäminen paikaksi.

Suhde paikkaan muodostuu Juutisen (2018) mukaan lisäksi vahvasti muun muassa tilan käyttämiseen liittyvistä oikeuksista, jopa ”omistajuudesta” ja toisaalta rajoituksista. Hän kertoo esimerkkejä tilojen jakamisesta lasten käyttöön päiväkodissa. On mahdollista, etteivät kaikki lapset saa tasapuolisesti kokemuksia tiloista, ja niiden merkitykset eivät pääse muodostumaan kaikille tasavertaisesti. Juutisen tutkimuksen esimerkissä kasvattaja myös rajaa lasten ympäristöä valitsemalla, keitä missäkin leikkii ja rajaamalla penkillä lasten leikkitilan (Juutinen, 2018, s. 169-170). Tämä kuvastaa tilannetta, jossa päiväkotirakennus ei ole suunniteltu ainakaan onnistuneesti lapsen tarpeista käsin. Nämä tilanteet voivat syntyä arkkitehtonisista puutteista tai pedagogisesta kapeakatseisuudesta.

Ihanteellisena esimerkkinä vahvoja henkilökohtaisia paikan merkityksiä luovasta ympäristöstä Kyttä (2003) kuvaa Melukylä tyyppistä ympäristöä. Sellaisessa lapset pääsevät vapaasti liikkumaan turvallisessa ympäristössä, jossa lapsen ja ympäristön välille pääsee muodostumaan positiivinen vuorovaikutuksen kehä. Tällaisessa välittömässä ympäristössä lapsi saa itsenäisesti tutkia tarjountia, joista syntyy mahdollisuus uusien tarjountien havaitsemiselle ja toteutumiselle. Kytän mukaan Chawlan tutkimuksessa on noussut esiin, että myös lapset arvottavat vapaan liikkumisen korkealle (Kyttä, 2003, s. 98). Käytännössä tällaiselle ympäristölle on nykyisin rakenteellisia esteitä. Lisäämällä tilaa tarvittaisiin myös enemmän henkilöstöresurssia.

Mielipaikkaa voidaan pitää yhtenä ilmentymä ympäristöherkkyydestä ja positiivisesta ympäristösuhteesta. Usein sitä on pohdittu positiiviseen luontosuhteeseen liittyen (Parikka, Nihti & Suomela, 2014, s. 66). Mielestäni sama ilmiö toistuu myös suhteessa rakennettuun ympäristöön ja arkkitehtuuriin, kuten esimerkiksi juuri päiväkotiympäristöön ja sen arkkitehtuuriin. Usein lapset osaavatkin määritellä oman mielipaikkansa päiväkodissa. Tätä tutkimalla voitaisiin ehkä löytää joitain lasten positiivisia paikkakokemuksia ja ratkaisuja tilojen kehittämiseksi lapsen ihanteiden mukaisiksi.

Päiväkoti ympäristön suhteen Revon ym. (2019) mukaan Oppimisympäristön kansalliseen arviointiin vastanneesta päiväkotihenkilöstöstä noin 60 % totesi, ettei ryhmän lapsille tarjoudu rauhallisia paikkoja yksinoloon tai rauhalliseen oleiluun. Henkilöstö arvioi alle 3-vuotiaiden lasten iän ja tiloihin liittyvien rajoitteiden olevan esteenä oppimisympäristön kehittämiseksi (Repo ym., 2019, s. 79). Tässä on yksi esimerkki tarjountien puutteesta.



#### 4.2.3 Tila ja paikka prosessina

Tässä luvussa neljä on edellä määritelty ihmisen ja ympäristön suhdetta vuorovaikutteisena ilmiönä. Ensin ympäristö nähdään fyysisenä ympäristönä, joka sisältää tarjoustia. Toiseksi tarjousta voi syntyä havaintoja ja niiden tulkintoja, jotka tuottavat hänelle kokemuksia ja mahdollisia merkityksiä erilaisissa ympäristöissä, tiloissa ja paikoissa. Edellisten määrittelyjen pohjalta kolmanneksi ympäristö nähdään prosessina. Kuvaan prosessia Raittiilan (2013, 2017) pohjalta.

Raittiilan (2013) mukaan jokainen tekee ympäristöstä oman henkilökohtaisen tulkintansa. Suhteessaan ympäristöönsä aikuiset ja lapset kokevat ja merkityksellistävät ympäristöä hyvin eri tavoin (Raittila, 2013, s. 73). Päiväkodin arjessa sekä aikuiset että lapset osallistuvat ja toimivat tulkintojensa ja omien merkityksiensä pohjalta vaikuttaen siihen minkälaiseksi toiminta ympäristössä muotoutuu. Tästä näkökulmasta pedagoginen toimintaympäristö rakentuu myös ns. kolmannelta tasolta yhteiskunnallisten ja kulttuuristen vaikutusten ja merkitysten myötä, jolloin nähdään ympäristön muodostuvan relationaalisena prosessina (Raittila, 2017, s. 283). Varhaiskasvatusympäristöä säädellään Raittiilan (2013, 2017) mukaan erilaisten ohjeiden ja säädösten mukaisesti (ks. luku 3.). Määräykset ja säädökset tuottavat päiväkodin toimintaan myös kulttuurisia peruseriaatteita ja arvoja (Raittila, 2013, s. 73-73; 2017, s. 283-384). Varhaiskasvatuksen opettajan velvollisuus on soveltaa Vasun tavoitteita toimintaan, joissa tulevat esille sekä sosiaaliset ja kulttuuriset että yhteiskunnalliset merkitykset. Näin Raittila (2017) kuvaa varhaiskasvatusympäristön rakentuvan ja muuttuvan tilallisesti aina uudelleen. Teoreettisesti rakentamisen voi jäsentää kolmen tason avulla, jotka ovat fyysinen ympäristö, henkilökohtaiset merkitykset sekä yhteisölliset että yhteiskunnalliset määrittelyt (Raittila, 2017, s. 288-289). Mielestäni tämä teoria auttaa pohtimaan lapsen suhdetta arkkitehtuuriin niin yksilönä ja institutionaaliseen päiväkotitoimintaan osallistujana.

## **5 Päiväkotiarkkitehtuurin merkityksiä lapselle – aiempia tutkimustuloksia**

Oppiminen on kokonaisvaltaista ja sitä tapahtuu kaikkialla. Siinä yhdistyvät tiedot, taidot, toiminta, tunteet, aistihavainnot, keholliset kokemukset, kieli ja ajattelu. Oppimista tapahtuu muun muassa lasten havainnoissa ja tarkkaillessa ympäristöään sekä jäljitellessä muiden toimintaa. Lapset oppivat myös leikkien, liikkuen, tutkien, erilaisia työtehtäviä tehden, itseään ilmaisten sekä taiteisiin perustuvassa toiminnassa (Opetushallitus, 2018 s. 17).

Töyssy, Vartiainen ja Viitanen (1999) osoittavat, että myös ympäristökokemus ja arkkitehtuurin kokeminen on aina monikerroksinen inhimillinen prosessi. Se koostuu yhteen ympäristön ominaisuuksista, jotka ovat fyysisiä, psyykkisiä ja sosiaalisia. Materiaalisten rakenteiden keskellä elämä muodostuu aistimusten, mielikuvien, muistojen, toiminnan ja odotusten jatkumossa. Näiden kokemusten ansioista ympäristöt säilyvät mielessä läpi vuosien (Töyssy, Vartiainen & Viitanen, 1999, s. 213). Vasun määrittelemä oppimisympäristö on täysin yhtenevä edellä esitettyihin ympäristön ominaisuuksien kanssa.

### **5.1 Päiväkotiarkkitehtuurin merkityksiä lapsen arjen ympäristönä**

Lapsen ja arkkitehtuurin suhde on tullut esille monitieteisessä lapsuuden tutkimuksessa, jonka piirissä on painotettu lasten aktiivista roolia arkisten tilojen muovaajina ja tulkitsijoina. On huomattu, että lasten toiminta muuttaa tiloja ja toisaalta muotoutuu niihin. Lasten toimijuuden tarkastelu tuo samalla esille erilaisia kulttuurisia ja institutionaalisia toimintatapoja, jotka määrittävät myös lapsen toimintaa (Kullman, Strandell & Haikkola, 2012, s.11). Tilat muotoutuvat ihmisten käytännön toiminnoissa, sopimuksissa tai kiistoissa. Tilat ilmentävät valtasuhteita ja sosiaalista järjestystä, kun ihmiset sijoittuvat, liikkuvat ja toimivat tiloissa (Paju 2005, s. 225; Kullman, Strandell & Haikkola, 2012, s. 11, 14). Foucault'n mukaan arkkitehtuuri on myös yhteiskunnan vallan ja ohjauksen väline suhteessa yksilöön julkisen rakentamisen avulla (Kullman, Strandell & Haikkola 2012, s. 14-15).

Päiväkodin arjen tasolla Elina Paju (2013) on tutkinut päiväkodin tilojen arkkitehtuurin ja sisustuksen vaikutusta päiväkodin toimintaan. Lapsen sosiaalisten suhteiden ja kokemusten osalta Paju kiinnittää huomionsa päiväkodin tiloissa ja paikoissa tapahtuvaan lasten läheisyyden ja etäisyyden dynamiikkaan sekä lasten tapoihin luoda tällaisia paikkoja (Paju, 2005, s. 225). Päiväkodin arki on päämäärätietoista ja eri tilat ovat suunniteltu tietyille toiminnoille.

Lasten siirtymissä tilasta toiseen suunnitellut kulkureitit tukevat sujuvaa toimintaa. Arkkitehti mahdolistaa usein tällaiset käytännöt tai reitit ovat henkilökunnan määrittämiä (Paju 2005, s. 227). Päiväkodit sisältävät siis monia erilaisia tiloja. Päiväkodin aikataulu muodostuu erilaisista toiminnoista, jotka toteutetaan eri tiloissa. Kulkureitit muotoutuvat Pajun mukaan Gordonian ja Palmua siteeraten aika-tila-poluiksi, kun toimintojen aikataulun perusteella käytetään tiettyjä tiloja ja siirrytään tiloista toiseen. Paju toteaa myös, että päiväkodeissa aika-tilapolut ovat kuitenkin monimuotoisia (Paju, 2013, s. 77-78). Tilojen välillä oleville kulkureiteille on myös järjestetty erilaisia toiminnan mahdollisuuksia. Paju tarkentaa, että tietyt tilat ovat lapsille avoimia ja tiettyihin tiloihin lapset voivat mennä vain saatuaan luvan. Erilaiset tilojen käyttämisen säännöt ja käytännöt ohjaavat käyttäjien yhteen tulemisia ja mahdollistavat tiettyjä suhteita ja käytäntöjä ja toisaalta sulkevat pois joitakin muita (Paju, 2005 s. 228). Fyysiset arkkitehtoniset ja materiaaliset tilat jäsentävät näin päiväkodin käyttäjien suhteita toisiinsa. Ne vaikuttavat siellä tapahtuvan toiminnan laatuun ja niitä käyttävien ihmisten välisien suhteiden muodostumiseen. Paju (2013) toteaa Törrösen pohjalta, että varhaiskasvatuksen opettajilla on määräysvalta ohjata lapsia käyttämään tiettyjä tiloja tiettyinä aikoina (Paju, 2013, s. 78). Varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen valta ja vastuu perustuvat Vasun (2018) mukaisiin kasvatuksen ja opetuksen tavoitteisiin, joiden saavuttamiseen pyritään näillä arjen joskus turhankin rutinoituneissa käytännöissä. Tässä tulee mielestäni esille ympäristön määrittely prosessuaalisen määritelmä. Rutiineihin voi toisaalta sisältyä ristiriitoja ympäristön tai tilan prosessuaalissa määrittelyssä, jos aikuisten ja lasten tilaan kohdistuvat merkitykset ovat kovin erilaisia.

Tiloihin liittyen Lehtonen (2008) on todennut, että materiaalisuudella on yhteys tilallisuuteen ja että tilalla itsessään on merkitystä rakennetussa ympäristössä. Materiaalla on usein myös hietaasti muuttuva luonne, joka luo ihmiselle keinoja kiinnittyä maailmaan (Lehtonen, 2008, s. 56, 140). Myös Paju esittää tilojen muokkaavan toimintaa niiden materiaalisuuden kautta, johon myös ihminen vaikuttaa olemisellaan ja toiminnallaan. (Paju, 2013, s. 76-77). Hyvillä materiaalivalinnoilla voidaan vaikuttaa siihen, miten usein päiväkodin tilojen visuaalisuuteen ja aistittavuuteen joudutaan tekemään muutoksia. Pysyvyys ja tunnistettavuus luo ihmiselle turvallisuutta.

Lehtonen siteeraa Gieryniä todeten, että muotoilun taustalla on ajatus ja tarkoitus inhimilliselle toiminnalle ja sosiaaliselle rakenteelle. Tästä hän pääseekin ajatukseen, että rakennukset ohjaavat ihmisen toimintaa, mutta myöhemmin ihminen päättää toiminnastaan itse. Ihminen on kykenevä muuttamaan hänelle annettua ympäristöä omien näkemystensä mukaan (Lehtonen, 2008, s. 71-72). Kuten aiemmin olen kertonut miten esimerkiksi lapset muovaavat käyttämiään

tiloja. Myös Paju (2013) korostaa, miten päiväkodin tilojen rakenteet vaikuttavat toiminnan muotoutumiseen ja ihmisten välisten kohtaamisten tapahtumiseen (2013, s. 81). Näistä syistä tullee pohtia, miten suuri merkitys on valita ammattitaidolla sopivat piirustukset päiväkotirakennukselle. Rakennuksen tilojen järjestyksen loogisuus ja käytännöllisyys ja näin myös niiden ohjaavuus on Pajun tekstissä keskeisesti esillä (2013, s. 80). Nämä ominaisuudet ovat nousseet aina vahvasti esille päiväkotien suunnitteluun liittyvissä keskusteluissa, mutta enemmän käytännön toimivuuden kannalta, kuin kokemuksellisen pedagogiikan kannalta.

Esille tulleen aikuisen vallankäytön tilojen ja lasten liikkumisen suhteen lisäksi Paju (2013) kuitenkin osoittaa, että lapset voivat jonkin verran hallita omaa tilan käyttöänsä. Vakiintuneilla kulkureiteillä lapsi voi löytää tarjouman, joka kutsuu häntä tekemään oman idean mukaisen ”tempun” eli jonkin poikkeaman määritellystä liikkumisesta (Paju 2013, s. 234). Näihin tempupuhin voivat kutsua erilaiset arkkitehtoniset yksityiskohdat, kuten kaiteet, lattian kuviot, matalalla olevat ikkunat ja niin edelleen. Tällaisiin tilan mahdollistamiin spontaaneihin temppupuhin saattaa liittyä myös performatiivinen ja sosiaalinen puoli, lapsen hetkellisessä esiintymistilanteessa katsojille.

Valmiiksi määritellystä tilankäytöstä huolimatta lapset saattoivat toteuttaa itseään ja omia tilallisia merkityksiään. Pajun (2013) mukaan lapset elävä omaa tilaansa päiväkodissa. Tilallisuus ja materiaalisuus tulikin esille Pajun tutkimuksessa. Lapsi saattoi keksiä esimerkiksi yksittäisiä liikunnallisia suorituksia toimintatilassa esimerkiksi kiipeämällä ovenkarmeja pitkin (Paju, 2013, s. 159). Rutanen (2012) sai tutkimuksessaan esille, miten hyvinkin pienet lapset voivat toimia päiväkodissa. Tällaista toimintaa hän nimittää oman paikan tuottamiseksi. Lapset voivat tarkkailla etäältä vanhemman lapsen toimintaa ja jatkaa samaa puuhaa omana toimintanaan. Näin lapsi voi myös tuottaa oman suhteensa fyysiseen tilaan ja sen mahdollisuuksiin. Lapset kommunikoivat sanallisesti ja sanattomasti neuvotellessaan toistensa kanssa. Toisaalta omia paikkoja saatettiin puolustaa pontevasti sekä sanallisesti että kehollisesti (Rutanen, 2012, s. 44-46).

## **5.2 Päiväkotiarkkitehtuuri oppimisen ympäristönä ja sisältönä**

Mielestäni päiväkotirakennusten suunnittelussa lapsia ei ole useinkaan otettu vakavasti arkkitehtuurin kokijoina, jota myös Petäjä painottaa (1982). Aiemmin luvussa 4.1. tuli esille hänen

selkeä ja perusteltu näkemyksensä lapsen tilakokemuksista jo varhaisella iällä sekä näiden kokemusten merkitys lapsen kasvulle ja kehitykselle. Lapsen suhde tilaan on hyvin avoin, aito ja perustavanlaatuinen, jossa myös arkkitehtuurilla on keskeinen merkitys. (Petäjä, 1982 s. 3-6).

Vaikka Vasu (2018) ei tuo esille arkkitehtuuri -käsitettä eikä mainitse erikseen arkkitehtuurikasvatusta, sen mukaan oppimisympäristön tulee kuitenkin olla esteettinen ja innostava. Yksi varhaiskasvatuksen tehtävä on tutustuttaa lapset eri taiteenaloihin, muun muassa tarjoamalla taiteellista kokemista ja ilmaisua. Samalla lapsi saa kulttuurisia kokemuksia, jotka tukevat lapsen kulttuurista identiteettiä. Vasussa korostetaan myös taiteen ja kulttuuriperinnön ymmärtämistä sekä merkitystä ja arvoa (Opetushallitus, 2018, s. 38-39). Arkkitehtuurikasvatuksella voidaan saavuttaa mm. nämä kaikki opetuksen tavoitteet. Arkkitehtuurikasvatuksella pyritään tavoittamaan lapsen omat havainnot, aistimukset ja kokemukset omasta rakennetusta ympäristöstään. Arkkitehtuuri on laaja-alainen oppimiskokonaisuuksien oppimisympäristö monitieteisyydessään ja taiteiden ilmentämisessä lähtien pienistä yksityiskohdista kokonaisvaltaisiin tilakokemuksiin. Paikkana päiväkotia rakentaa lapsen identiteettiä siitä saatujen kokemusten avulla (Astala, 2020, s. 7-9, 59).

”Arkkitehtuurilla eli rakennustaiteella tarkoitetaan rakennusten tai laajempien kokonaisuuksien suunnittelua ja rakentamista esteettisistä ja käytännöllisistä lähtökohdista käsin.” (Töyssy, Vartiainen & Viitanen, 2007, s. 215). Arkkitehtuurin tehtäväksi on määritelty käyttökelpoisuus, kestävyys ja kauneus (Töyssy, Vartiainen & Viitanen, 2007, s. 215). Arkkitehtuurilla ja rakennustaiteella on samat tavoitteet kuin muillakin taiteen alueilla; tuottaa esteettisiä elämyksiä. Kehittämällä oppimisympäristöä myös arkkitehtuurikasvatuksen näkökulmasta voimme tukea lapsen ajattelua ja kokemusmaailmaa, jonka johdosta lapsi on valmiimpi erilaisen tiedon omaksumista ja käsittelijä.

Tilallinen kokemus arkkitehtuurista syntyy Sanaksenahon (2010) mukaan paikan päällä ja tila suhteutuu omaan mittakaavaan. Tilan kokemisessa liike on avainasemassa; se on siirtymistä paikasta toiseen, kävelyä, istumista, katsomista eri suuntiin tai lattialla makaamista (Sanaksenaho, 2010 s. 31). Rusanen ym. (2014) ehdottavat näitä kaikkia toimintoja sovellettaviksi lasten kanssa paikkoja tutkittaessa. Tilan kokemus on myös aikaan sidottua eri vuorokauden aikana tila näyttää erilaiselta (Rusanen ym., 2014, s. 131).

Mittakaavaan liittyen Raittilan (2008) tutkimuksessa tehdyillä retkillä hän teki havainnon, että lapset kiinnittävät huomiota enemmän omalla näkökorkeudellaan oleviin kohteisiin. Edes pyy-

tämällä lapsia katselemaan kokonaista maisemaa, hän ei saanut lapsia havainnoimaan kokonaista näkymää. Rakennuksista lapsille mielenkiintoisimpia olivat sellaiset rakennukset, joihin heillä liittyi omakohtaisia muistoja (Raittila, 2008 s. 147-148).

Lapsi elää arkeaan päiväkodin tiloissa. Tilat voivat herättää lapsessa kokemuksia ja tuntemuksia, jotka ruokkivat mielikuvitusta ja luovuutta. Tällöin lapsen oppimiskokemukset vahvistuvat ja omakohtaistuvat aidosti, kun ne elähdyttävät lasta. Näin lapselle syntyvät myös henkilökohtaiset merkitykset. Lapsuuden kokemukset elettyinä paikkoina tallentuvat muistoihimme (Ylitapio-Mäntylä, 2014, s. 171). Päiväkodit ovat tulevien muistojen paikkoja.

2000-luvun aikana on tullut esille, että lapsen ja ympäristön välinen vuorovaikutus on osittain jäänyt huomiotta. Lindberg (2014) arvioi, että päiväkodin oppimisympäristöä käsittelevässä tutkimuksessa on keskitytty lähinnä oppimisprosessin tukemiseen, jolloin ympäristön suunnitteluprosessi on muodostunut mekaaniseksi. Lisäksi hän on arvioinut tutkimuksensa tuloksena, että suomalaisen päiväkotiympäristön visuaalinen merkitys ja voimavara on aliarvostettu. Alle kolmevuotiaiden tilojen vaikutelma näyttäytyi myös jonkinlaisena tyhjyytenä. (Lindberg, 2014, s. 6, 21-22). Lindberg (2014) siteeraa Kallialaa: vaikka keskustelu lasten oppimisympäristön tärkeydestä on saanut enemmän huomiota, on kuitenkin vielä matkaa sen toteutumiseksi käytännössä (Lindberg, 2014, s. 21). Kritiikki viittaa tarjoumien ja esteettisyyden puutteeseen päiväkotien ympäristöissä.

Viimeaikaisessa tutkimuksessa (Astala 2020; Yliaho, 2017) on kuitenkin käsitelty päiväkotiympäristön suunnittelua, joka pyrkii huomioimaan lapsen laajempia ja moninaisia oppimisen tarpeita. Tällöin tilojen laatuun sisältyy aistikkuus, esteettisyys ja visuaalisuus. Tästä syystä tilojen ja materiaalien ominaisuuksien laadukkuuteen ja myös tiettyjen lapsen toimintojen sujuvuuteen onkin kiinnitetty huomiota.

Arkkitehtuuriympäristön tarjoamat ilmiöt ovat oiva mahdollisuus oppia ja niissä on helppo tavoittaa ilmiöitä, joissa koetaan tilallisia ja esteettisiä kokemuksia. Ympäristöstä voi ammentaa aiheita muun muassa kuvataidekasvatukseen hyvin monipuolisesti. Arkkitehtuuri- ympäristö- ja muotoilukasvatus hyödyntävät osin samoja toimintatapoja, auttavat syventämään ja laajentamaan aiheiden ja kokemusten käsittelyä. Kolmiulotteisuus ja erilaiset materiaalit ovat merkittäviä tarkastelun aiheita. Lasta on merkityksellistä ohjata tutkimaan ja arvostamaan ympäristön esteettisiä ja kulttuurisia arvoja kuvataidekasvatuksen lomassa. Nykyiset fyysiset ympäristöt ovat yhä useammin rakennettuja ja kontrolloidumpia kuin ennen. Ne rajoittavat lapsen vapaata

seikkailua ja tilallisia leikkejä. Aiemmin lapsilla oli useammin mahdollisuuksia liikkua esimerkiksi jättömailla tai hylätyissä taloissa. (Rusanen ym., 2014, s. 128).

Varhaiskasvatuksen pedagogiikassa on monia mahdollisuuksia toteuttaa arkkitehtuurikasvatuksen tavoitteita. Monissa päiväkotiryhmissä on esimerkiksi jokin pieni huone, johon rakennetaan vaihtuvan teeman mukainen installaation omainen lavastus. Mielestäni tätä ajatusta tulisi tukea jo päiväkodin piirustuksia tehdessä siten, että yhteen huoneeseen suunniteltaisiin muunneltavia elementtejä. Näissä huoneissa lapset voivat osallistua tilan suunnitteluun. Onnistuessaan näissä huoneissa lapset kokevat esimerkiksi seikkailuhenkisiä leikkejä.

Yliaho (2017) on tutkinut arkkitehtuurin kokemuksellisuutta aistihavaintojen kautta tarkasteltuna erityisesti lapsen näkökulmasta. Aistihavaintojen kautta syntyy arkkitehtuurin kokemuksellisuus. Arkkitehtuurin kokemuksellisuuteen vaikuttavat rakennusmateriaalit, joista ihminen saa monenlaisia aistiärsyksiä. Rakennusmateriaalit ovat yksi osa arkkitehtuurin ilmaisua. Yliahoa tuo esille Champbellin ja Horellin oivaltaman huomion siitä, ettei lasten ja aikuisten aistimukset ja havainnot välttämättä ole yhteneviä. Yliaho sai yksinkertaisella empiirisellä kokeellaan esille, että lapset havainnoivat pintojen materiaaleja jopa aikuisia tarkemmin. Saamistaan tutkimustuloksista Yliaho on päättellyt, että lasten aistihavaintojen erityisyys voisi viitata toisenlaiseen arkkitehtuurikokemukseen aikuisten kokemukseen verrattaessa. Jatkojohtopäätöksenä hänen mielestään myös lasten arkkitehtuurikokemuksen näkökulma olisi huomioitava erikseen arkkitehtuurin suunnittelussa (Yliaho, 2017, s. 4). Tämä tieto haastaa aikuista pohtimaan materiaalisuuden merkitystä fyysisessä ympäristössämme. Lasten aistihavaintojen ja niiden monipuolisuuden herkkä huomioiminen tulisi näkyä käytännössä sekä päiväkotien että pedagogisen toiminnan suunnittelussa. Esteettisyyden kokeminen on Rusasen ym. (2014) mukaan lapsen moniaistisen tutkimisen tulos eli amodaalista toimintaa. Aistien välisen yhteyden tukeminen tuottaa taiteen syvempää ymmärtämistä (Rusanen ym., 2014, s. 28).

Visuaalisuus liittyy keskeisesti päiväotiarkkitehtuurin ja lasten ympäristön kehittämiseen. Esteettisyyteen ja visuaalisuuteen opettaminen on Rusasen ym. (2014, s. 28) mukaan lapsen kasvun tukemisen tärkeä osa. Päiväotiarkkitehtuuri on niin sen rakenteellisten ratkaisujen, materiaalisuuden kuin visuaalisuuden osalta monipuolinen tarjoumien lähde päiväkodin pedagogisessa toiminnassa.

Myös aivotutkimuksessa on mielenkiintoisia näkökulmia ja tuloksia ympäristön kokemisesta ja sen kognitiivisista vaikutuksista ihmiselle (Zeki, 2017). Referoin seuraavaksi neurobiologian professori Semir Zekin puheenvuoroa dokumenttisarjasta *The Sence of Beauty*. Zeki esittää,

että voimme havaita kauneutta musiikissa, kuvataiteessa, henkisellä tasolla sekä matematiikassa. Kauneus voi olla surumielistä tai iloista. Nämä kaikki aktivoivat aivoissa mediaalista orbitofrontaalista aivokuorta, joka on osa aivojen nautintokeskusta. Kauneus voi aktivoida myös muita aivojen alueita, mutta orbitofrontaalinen aivokuori on aina aktiivinen kauneutta aistittaessa. Filosofiasa kauneutta käsitellään yleisesti, siinä ei käsitellä vain jonkin taiteen alueen, kuten musiikin tai runouden kauneutta, vaan niitä nostetaan esiin ainoastaan esimerkkeinä. Kreikan kielessä käytetäänkin samaa sanaa sekä moraalista että fyysisestä kauneudesta. Ja onkin niin, että ne näkyvät samalla aivoalueella (Zeki, 2017). Samoista syistä on vain luontevaa, että yhtenäistä ja integroivaa pedagogiikkaa voidaan soveltaa kaikilla taiteen alueilla. Edeltävästä voimme mielestäni myös päätellä, että kauneutta aistimalla ja tutkimalla harjaannutamme muutenkin ajatteluamme ja akateemisia taitoja. Zekin esittämän puheenvuoron mukaan, jos ajattelemme esimerkiksi rytmiä, voimme liittää sen musiikkiin, matematiikkaan, taiteeseen tai liikuntaan (Zeki, 2017). Semir Zeki tutkii neuroestetiikkaa ja tuo painokkaasti esille taiteen olevan tiedon muoto (Zeki, 2004, s.13). Rusasen ym. (2014) mielestä visuaalisuuden ja esteettisyyden opettaminen on lopulta ihmisyyteen kasvattamista.



## 6 Tutkimuksen tulokset

Tässä kappaleessa koostan lyhyesti lähdeaineistoni pohjalta tärkeimmät tulokset.

Ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä halusin selvittää **Millaisia ovat päiväkotiarkkitehtuuria koskevat määrittelyt ja keskeiset ominaisuudet ohjaavissa asiakirjoissa?** Tällaisia asiakirjoja löysin neljä. Vahvin niistä on Varhaiskasvatulaki (540/2018). Päiväkotirakennuksen kannalta oleellisesti laissa nousee esille kehittävä ja oppimista edistävä kasvatusympäristö. Tässä on tiivistetty valtavasti vaatimuksia, jotka jäävät asiantuntijoille tulkittaviksi ja sovellettaviksi lapsi näkökulma edellä.

Toisaalta lakia tukeva tärkein asiakirja on varhaiskasvatusta velvoittava Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018), joka on monipuolisesti lakia tarkentava ja konkretisoiva. Varhaiskasvatuksen toiminta perustuu pedagogiikkaan, jota myös päiväkodin oppimisympäristön tulee monipuolisesti ja joustavasti tukea. Oppimisympäristön edellytyksistä, mainitaan esimerkiksi kehittävä ja oppimista edistävä ympäristö. Nämä oppimisympäristön ominaisuudet vaativat ammattilaisilta jatkuvan arviointia ja kehittämistä.

Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset (2018) asiakirja tehdään varhaiskasvatuksen kehittämistä varten ja sen seuraamiseksi. Asiakirjassa on tutkittu valtakunnallisesti varhaiskasvatusta määriteltyjen indikaattoreiden avulla. Rakennetekijöistä kehittävä ja oppimista tukeva ympäristö on yksi laadun indikaattori. Alle kolmevuotiaiden lasten ympäristöstä löydettiin heikkoutta, paikkoja yksin oloon ja rauhalliseen oleiluun ei tarjoudu riittävästi. Siinä todettiin myös, miten rakennetekijät ja prosessitekijät kytkeytyvät tiiviisti toisiinsa (Vlasov ym., 2018). Asiakirjassa saatujen tulosten pohjalta varhaiskasvattajat laativat omaa toimintaansa ohjaavat toimet.

Konkreettisesti päiväkotien suunnittelua koskee ohjaava rakennustietokortti RT 96-11003, Päiväkotien suunnittelu. Se on Sosiaali- ja terveysministeriön ohjeisiin perustuva ohjeistus suunnittelijoille sekä hankkeen tilaaja- ja käyttäjille.

Toisella tutkimuskysymyksellä halusin selvittää, **millaisia merkityksiä päiväkotiarkkitehtuurilla on lapsen kehityksen ja oppimisen tueksi?** Kirjallisuuden pohjalta tuli selkeästi esille, ettei lapsi elä irrallaan ympäristöstään, vaan on siihen jatkuvassa vuorovaikutuksessa. Tässä vuorovaikutuksessa, lapsi on suhteessa ympäristöönsä Petäjän (1982) mukaan situaatios-

taan käsin yksilöllisesti. Situaatio on Rauhalan (1986) ajattelua, se on käsite ihmisen maailmassa olemisesta. Omasta tilanteestaan käsin lapsi kohtaa myös päiväkotiarkkitehtuurin. Tullessaan päiväkodin tiloihin hän tulkitsee niitä havaintojensa pohjalta. Tulkinnassa havainnoituun lapseen voi avautua tarjouma, jonka mukaan hän voi toimia. Toiminta tilassa voi synnyttää lapselle merkityksiä, joiden pohjalta tilasta muodostuu merkityksellinen paikkakokemus. Lapsen ja paikan välille muodostuu relationaalinen suhde, joka inspiroi lapsen toimintaan. Merkityksellistäänsä tämän paikan lapsi löytää ja kehittää siellä lisää tarjoumia edellisten avulla. Tällaisesta merkityksellisestä paikkasuhteesta käytetään myös käsitettä eletty paikka (Raittila 2008). Tällainen tila on tavoitteiden mukaan toimiva ja lasta kehittävä oppimisympäristö.

Lapsi osallistuu varhaiskasvatustoimintaan omasta yksilöllisestä paikka kokemuksestaan käsin. Varhaiskasvatustoiminta on ryhmätoimintaa, joka muodostaa sosiaalisen ympäristön. Varhaiskasvattajat ohjaavat oman tehtävänsä mukaisesti tätä ryhmätoimintaa. Sosiaaliset, yhteiskunnalliset ja kulttuuriset merkitykset nousevat siinä esille. Varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö rakentuukin Raittilan (2017) mukaan myös kolmannelta tasolta muodostuen relationaalisena prosessina suhteessa kulttuuriin ja yhteiskunnallisiin merkityksiin. Tähän prosessiin sisältyy kolme tasoa, jotka ovat fyysinen ympäristö, henkilökohtaiset merkitykset sekä yhteiskunnalliset ja yhteisölliset merkitykset. Tämän edellä kuvatun Raittilan (2017) teoreettisen jäsenyyksen avulla voidaan tutkia, miten lapsen oppimista voidaan tukea ympäristön avulla. Lapsen suhde ja päiväkotiarkkitehtuurin merkitys muodostuu hänelle näiden lähtökoh-  
tien kautta.

Tämän lisäksi tutkimuksen tulkinnassa olen löytänyt kaksi näkökulmaa siihen mitä merkityksiä päiväkotiarkkitehtuurilla on lapselle. Ne ovat päiväkotiarkkitehtuuri arjen ympäristönä ja päiväkotiarkkitehtuuri oppimisen ympäristönä ja sisältönä. Arjen ympäristö näyttäytyy aikuisten määrittelemänä ja ohjaamana. Useissa asioissa lapset voivat toimia vain luvan saatuaan. Tällä rajoitetaan lasten toimintaa ja sosiaalisia suhteita. Toisaalta arjen tilanteisiin jää väljyyttä, joissa lapsi voi toteuttaa itseään ja käyttää tilaa etenkin vapaan leikin aikana. Ohjatuissa opetustuokioissa varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen rooli on hyvin keskeinen ja hänen ammattitaidostaan riippuen hän osaa soveltaa ja toteuttaa esimerkiksi tilasta syntyviä lasten ideoita.

Institutionaaliset rakennukset, kuten päiväkodit suunnitellaan niiden käyttäjiä ohjaaviksi, mutta tiloja käytettäessä niitä kuitenkin muokataan. Lapsi on päiväkotirakennuksen käyttäjä ja siellä toimija, mutta varhaiskasvattajan asettamien ohjeiden sääntöjen rajoissa. Varhaiskasvatuksen

opettaja suunnittelee pedagogisen toiminnan päiväkodin arkkitehtuurin ja sisustuksen puitteissa. Eri tiloille on määritetty eri toimintoja, joiden aikataulutettu toteuttaminen, johtaa siirtymisiin ja toiminnassa muodostuu aika-tila-polkuja. Näiden on havaittu olevan monipuolisia. Tilan käyttöä kuitenkin säännellään ohjein ja säännöin, jotka perustuvat opettajan pedagogiikkaan. Tiettyihin tiloihin esimerkiksi pääsee vain tietty määrä lapsia tai tietyt lapset. Nämä käytännöt vaikuttavat lasten välisten suhteiden muodostumiseen ja lasten kohtaamisia voidaan näin hallita. Toiminnassa on kuitenkin tilanteita, joissa lapset pääsevät vapaammin liikkumaan, valitsemaan toimintansa ja seuransa. Lasten tilojen vapaa käyttäminen ja sen positiiviset vaikutukset tulevat esille useissa tutkimuksissa (Hujala ym., 2007; Karila, 2016; Kytä, 2003 & Paju, 2013). Liikkuminen tilassa mahdollistaa lapselle havaintojen tekemisen, tarjoumien löytymisen ja niihin tarttumisen sekä sosiaalisten suhteiden itsenäisen muodostamisen. Lapsen kokemista ja toimijuutta pidetään arvokkaana ja oppimistapana.

Arkkitehtuuri kuuluu taiteenalueena ja osana kulttuuria Vasussa (2018) määritettyihin oppimisenalueisiin, oppimisympäristöltä edellytetään myös itsessään esteettisyyttä. Laaja-alaisen osaamisen alueet on monella tavalla tavoitettavissa arkkitehtuurikasvatuksen avulla. Tilakokemus syntyy liikkumalla tilassa, ja se suhteutuu oman kehon mittakaavaan. Raittilan (2013) huomio lasten tarkkailualueen korkeudesta ja vahvistaa tämän. Myös havainto, miten lapset eivät tee kokonaisvaltaisia havaintoja rakennetusta maisemasta eroaa aikuisen tilakokemuksen muodostamisesta. Esille nostamisen arvoista on myös se, että lapsia kiinnostaa enemmän rakennukset, joista heillä on entuudestaan tietoa (Raittila, 2013). Rakennuksista saadut omakohtaiset kokemukset lisäävät lasten mielenkiintoa kyseisiä rakennuksia kohtaan ja tietoa on mahdollista syventää.

Lasten fyysistä ympäristöä kontrolloidaan nykyisin enemmän kuin ennen. Lasten ympäristökokemukset rajoittuvat tämän vuoksi (Rusanen ym., 2014). Päiväkodissa oppimisympäristöä kehittämällä voidaan tukea lapsen osallisuutta ja rohkaista lasta ympäristön tutkimiseen, suunnittelemaan ja rakentamalla tilallisia installaatioita leikkiin.

Lähteiden valossa päiväkotiympäristöissä ilmeni puutteita 2000-luvun aikana. Lapsen ja ympäristön välinen vuorovaikutus ei kiinnittänyt tilojen kehittämisessä niin paljon huomiota kuin kognitiivista oppimista tukevat parannukset (Lindberg, 2014). Yliahon (2017) tutkimuksessa hän olit selvittänyt lasten arkkitehtuurin aistienvaraista kokemista. Hän kiinnittää huomiota arkkitehtuurissa käytettyihin materiaaleihin ja niiden moniaistisuuteen. Tuloksiaan tulkitessa hän

päättelee, ettei lapsen ja aikuisen tilakokemuksia voi rinnastaa suoraan toisiinsa ja tämä tulisi huomioida lapsille tiloja rakennettaessa. Lapsen moniaistisuutta tulisi tukea.

Zeki (2004, 2017) tuo esille neuroestetiikan asiantuntijana taiteen olevan tiedon muoto. Hän selvittää miten aivot käsittelevät kaikki kauniiksi tulkittavat asiat ja kokemukset ainakin osaksi aina orbitofrontaalisella aivokuorella. Kauneutta voidaan havaita esimerkiksi moraalissa tai kuvataiteessa ja kauneuden erilaisuudesta huolimatta aivot käsittelevät näistä saatuja tietoja samalla aivoalueella. Tutkielmani tulosten kannalta tämä löydös nostaa päiväkotiarkkitehtuurin esteettisyyden entistä merkityksellisemmäksi.

## 7 Pohdinta

Selvitän aluksi tutkimusprosessini etenemistä. Tutkimukseni kohdistui lasten käyttämään päiväkotiarkkitehtuuriin ja siihen minkälaisia kriteerejä ja tavoitteita niille on asetettu säädöksissä ja ohjeissa. Toisena kysymyksenä selvitin, miten päiväkotiarkkitehtuuri tukee lapsen kasvua ja kehitystä. Aluksi pyrin löytämään tietoa lasten kokemuksista päiväkotiarkkitehtuurissa, mutta sitä löytyi hyvin vähän. Täsmällisesti tutkimustani käsitteleviä lähteitä löytyi kaksi 30 vuotta vanhaa lähdetä. Toisaalta ne olivatkin aiheeni keskustelun avaus valtakunnallisesti. Aihetta laajemmin tutkiessani löytyi kirjallisuutta useammalta tieteenalalta. Monitieteisyys vahvistaa tutkimusalueen merkityksellisyyttä, ja näin löytyneen kirjallisuuden avulla määrittyi aiheeni ydinkäsitteistö. Kirjallisuuden etsiminen vei paljon aikaa. Tärkeää oli 2000-luvun kirjallisuuden löytyminen, jota oli tehty myös varhaiskasvatuksen alueelta. Laajentaessa tutkimustani säädöksiin ja ohjeisiin tuoreen lähteistön määrä kasvoi. Mielenkiintoista on, että arkkitehtuuria koskevia määräyksiä ja ohjeita on tehty lähiaikoina, mutta lapsen näkökulmaa aiheesta oli vaikea löytää. Ainoa poikkeus tähän oli yksi arkkitehtiosaston diplomityö.

Työni lähtökohtana oli tarjouma -käsite ja sen tutkiminen sekä esiintyminen päiväkotiarkkitehtuurissa että sen merkitys lapselle. Tarjouma -käsitteen ymmärtämiseksi täytyi sen tutkimukseen liittää useita muita käsitteitä. Päiväkotiarkkitehtuurin näkökulmaa oli vaikeaa pitää mukana. Tutkimusta lasten toiminnasta päiväkodissa löytyy, mutta arkkitehtuuri jää niissä tarkemmin käsittelemättä, vaikka kaikki kuvattu siellä tapahtuukin. Vasta 2010 jälkeen tehdyssä tutkimuksessa alkaa esiintyä päiväkotitilaa koskevaa tietoa. Ulkoympäristöä käsittelevää kirjallisuutta löytyi enemmän ja siitä oli hyötyä. Pystyin hyödyntämään esimerkiksi yksilön merkityksenannon osalta. Lapsille aukeneviin päiväkodin tarjoumiin ja merkityksiin vaikuttaa oleellisesti sen yhteiskunnalliset ja yhteisölliset merkitykset. Raittila (2017) mukaan lapsen päiväkotiympäristö rakentuu kolmesta osasta, fyysisestä ympäristöstä, havaintojen ja merkitysten antamisesta sekä yhteisöllisten ja yhteiskunnallisista määrittelyjen tuloksena.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta mainitsen muutamia keskeisiä seikkoja. Laadin työni huolella valitusta kirjallisuudesta käyttäen siihen runsaasti aikaa. Esitin niistä löytämiäni asioita niiden tarkoituksen mukaisesti. Englanninkielistä aineistoa käänsin huolellisesti ennen asian siirtoa tutkimukseeni. Lähdeviitteet merkitsin tarkasti, halusin liittää sivunumerot aineiston läpinäkyvyyden vuoksi. Tämä antaa lukijalle mahdollisuuden tarkastella kontekstia tarkemmin ja arvioida tulkintani osuvuutta ja subjektiivisuutta, josta Kangasniemi ym. (2013) mainitsevat.

Lisäksi tutkielmaani koskee Kangasniemen ym. huomio siitä, että kirjallisuuskatsauksella saat-  
taa tarttua erityiskysymyksiin ja niiden argumentointiin (Kangasniemi ym., 2013, s. 292). Pys-  
tyin tarttumaan vähän tutkittuun aiheeseen laajentamalla siihen liittyvää kirjallisuutta eri tie-  
teenaloille. Myös tältä osin lukijat voivat arvioida tulkintaani.

”Eettiset kysymykset liittyvät tutkimuskysymyksen muotoiluun ja tutkimusetiikan noudattami-  
seen katsauksen kaikissa vaiheissa” (Kangasniemi ym., 2013, s. 292). Esitin tutkimuksen ky-  
symykset siten, että tulokseksi saataisiin lapsia ja päiväkodin varhaiskasvattajia hyödyttävää  
tietoa oppimisympäristön kehittämiseksi. Varhaiskasvatuksenopettajien tulisi perehtyä arkkitehtuurikasvatukseen. Arkkitehtuurin tarkastelusta löytyy varhaiskasvatuksen opettajan työlle  
suuri rikaste ja sisältö. Se edellyttää opettajalta hieman perehtymistä rakennustaiteeseen ja ra-  
kennusten käyttöhistoriaan.

Lopuksi omaa pohdintaani. Päiväkotien arkkitehtuuriin pitäisi kiinnittää huomiota niitä suunniteltaessa. Varhaiskasvatuksen opettajan näkökulmasta ajattelen, että hyvin suunnitellut päi-  
väkotitilat mahdollistavat monipuolisesti erilaisen pedagogisen toiminnan toteuttamisen. Tilo-  
jen helppo hyödyntäminen ja joustava käyttö erilaisiin toimintoihin rikastuttaa opetusta ja in-  
spiroi opetuksen suunnittelussa. Opettajan on tiedostettava ympäristön puutteet ja rajoitteet,  
mikä voi myös motivoida haasteita ylittävään tilojen luovaan käyttöön. Visuaalisten kokemus-  
ten tarjoaminen tylsässä tilassa jää kuitenkin helposti suunnittelematta. Olen havainnut, että  
aneemiset tilat aiheuttavat ammatillista sokeutumista ja ideaköyhyyttä.

Jatkotutkimuksena tulisi kokeilla ja kehittää arkkitehtuurin opetusta varhaiskasvatuksessa. Toi-  
nen oleellisen tärkeä kysymys olisi saada tietoa lasten omien kokemuksiin. Lisäksi haluaisin  
tutkia myös kouluissa luokkatiloissa järjestettävän esikoulun tilojen soveltuvuutta ja tilojen ke-  
hittämistä. Paju toteaa, ettei kouluissa ole yhtä monipuolisia aika-tila-polkuja kuin päiväko-  
deissa (Paju, 2013, s. 77-78). Olen sitä mieltä, että kouluissa tapahtuva esiopetus tapahtuu usein  
yksinkertaisissa luokkahuoneissa, jotka eivät tarjoa erityisen sävöittäviä tilakokemuksia. Ja ku-  
ten Paju esittää, opetuksessa tapahtuu hyvin paljon vähemmän tilojen vaihtelua. Mielestäni olisi  
lapselle rikkaampaa saada pitää päiväkotiympäristö oppimisympäristönä varhaiskasvatuksen  
ajan.

Historiallinen kehitys päiväkotien rakentamisessa näkyy asiakirjojen julkaisemisen tihentymi-  
senä niin Varhaiskasvatussuunnitelmien perusteiden kuin päiväkotirakentamisen RT-kortin  
osalta. RT-kortti päiväkotirakentamisen tukena vahvistaa ajatustani siitä, miten päiväkotiraken-

tamisessa on tilojen suunniteluun kiinnitetty enemmän huomiota käytännöllisestä kuin esteettisestä näkökulmasta. Tämä rakennustietokortti on ainut suoraan päiväkotirakentamista ohjaava asiakirja, jonka tutkielmaa kirjoittaessa löysin. On kuitenkin erittäin positiivista havaita, miten kortin uudistamisen aikaväli näyttäisi tihentyvän. Tällä rakennustietokortilla pystytään ohjaamaan päiväkotiarkkitehtuuria tehokkaasti. Päiväkoteja on kuitenkin rakennettu jo ennen tämän kriteeristön asettamista.

## Lähteet

- Alanko, A. (4.9.2019). *Kvalitatiivisen tutkimuksen peruskurssi*. [PowerPoint-esitys]. Kasvatus-tieteiden tiedekunta. Oulun yliopisto.
- Allas, A. (1981). *Lapsen fyysinen lähiympäristö*. Oulun yliopisto: Arkkitehtuurin osasto.
- Astala, E. (2020). *Tehdään kaupunkia! – Arkkitehtuuri monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa*. Tampere: Arkmedia Oy.
- Aura, S., Horelli, L. & Korpela, K. (1997). *Ympäristöpsykologian perusteet*. Porvoo: WSOY.
- Gibson, J. J. (1986). *The ecological approach to visual perception*. New York: Taylor & Francis Group.
- Heft, H. (2001). *Ecological psychology in context. James Gibson, Roger Barker and the legacy of William James's radical empiricism*. New Jersey: Mahwah.
- Hujala, H., Puroila, P., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. (1998). *Päivähoidosta varhaiskasvatukseen*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Juutinen, J. (2018). *Inside or outside? Small stories about the politics of belonging in pre-schools*. Haettu osoitteesta <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789526218816.pdf> [Viitattu 1.6.2021].
- Kangasniemi, M., Utriainen, K., Ahonen, S-M., Pietiläinen A-M., Jääskeläinen, P. & Liikanen, E. (2013). *Kuvaileva kirjallisuuskatsaus: eteneminen tutkimuskysymyksestä jäsennettyyn tietoon*. *Hoitotiede* 25 (4), 291-301. Haettu osoitteesta <https://moodle.oulu.fi/mod/folder/view.php?id=133148> [Viitattu 26.3.2021].
- Karila, K. (2016). *Vaikuttava varhaiskasvatus*. Tilannekatsaus toukokuu 2016. Raportit ja selvitykset 6. Opetushallitus.
- Karjalainen, P. T. (2006). Topobiografinen paikan tulkinta. Teoksessa S. Knuuttila, P. Laaksonen & U. Piela (toim.) *Paikka. Eletty, kuviteltu, kerrottu* (s. 83-92). Jyväskylä: Gummerus.
- Korpelainen, H., Kaukonen, H. & Räsänen, J. (2004). *Arkkitehtuurin ABC, Löytöretki rakennettuun ympäristöön*. Suomen arkkitehtiliitto.
- Kotimaisten kielten keskus. (2020) *Suomen yleiskielen sanakirja*. Haettu osoitteesta <https://www.kielitoimistonsanakirja.fi/#/Arkkitehtuuri?searchMode=all> [Viitattu 23.5.2021]
- Kullman, K., Strandell, H. & Haikkola, L. (2012). Lapsuuden muuttuvat tilat. Näkökulmia lapsuuteen 2000-luvulla. Teoksessa H, Strandell, L. Haikkola & K. Kullman (toim.) *Lapsuuden muuttuvat tilat*. Jyväskylä: Bookwell Oy.



- Kyttä, M. (2003). *Children in outdoor context, Affordances and Independent Mobility in the Assessment of Environmental Child Friendliness*. Espoo: Otamedia Oy.
- Lehtonen, T-K. (2008). *Aineellinen yhteisö*. Tampere: Juvenes Print.
- Lindberg, P. (2014). *In search of affordances and visual quality. Interpreting environments of children aged under three in seven Finnish day-care centres*. National Institute for Health and Welfare Research 132/2014. Tampere: Juvenes Print.
- Lipponen, L., Karila, K., Estola, E., Hännikäinen, M., Munter, H., Puroila, A-M., Raittila, R., Rutanen, N. (2013). Kokoava yhteenveto. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. (s. 176-179). Tallinna: Vastapaino.
- Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteet 2018*. Haettu osoitteesta [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf) [Viitattu 19.4.2021].
- Paju, E. (2005). Oma paikka, jaettu tila: Lasten paikat päiväkodin tiloissa. Teoksessa R. Miettola, E. Lahelma, S. Lappalainen & T. Palmu (toim.), *Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä, erontekoa ja yhdessä tekemistä*. Turku: Painosalama Oy.
- Paju, E. (2013). *Lasten arjen ainekset*. Tampere: Juvenes Print.
- Petäjä, K. (1982). Teoksessa A. Allas (toim.), *Lapsi ja arkkitehtuuri*. (s. 3-13). Valkeakoski: Valkeakosken Kirjapaino.
- Raittila, R. (2008). *Retkellä. Lasten ja kaupunkiympäristön kohtaaminen*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and social Research 333. Jyväskylän yliopisto.
- Raittila, R. (2013). Pienryhmätoiminta ja leikkialueet. Varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö rakentuu arkisissa käytännöissä. Teoksessa Karila, K. & L. Lipponen (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. (s. 69-94). Tallinna: Vastapaino.
- Raittila, R. (2017). Ympäristökasvatus on lasten toimintaa. Teoksessa E. Hujala, L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Raittila, R., Siippainen, A. (2017). Varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen, P. Eerola-Pennanen Valloittava (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus: oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. (s. 282-292). Tampere: Vastapaino.
- Rakennustietosäätiö RTS sr ja Rakennustieto Oy. (2019). RT 96-11003, Päiväkotien suunnittelu. Haettu osoitteesta <https://kortistot.rakennustieto.fi/kortit/RT%2096-11003> [Viitattu 28.5.2021].
- Rauhala, L. (1986). *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M-K., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistä, A. & Hjelt, H. (2019). *Varhaiskasvatuksen laatu arjessa*.

- Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa.* Tampere: PunaMusta Oy.
- Ruokonen, I. (2020). Varhaiskasvatuksen taidekasvatus – Leikkiä, lumousta, oppimista ja hyvää elämää. Helsinki: Varhaiskasvatuksen Opettajien Liitto.
- Rusanen, S., Kuusela, M., Rintakorpi, K. & Torkki K. (2014). *Musta tuntuu punaiselta.* Helsinki: Lasten Keskus ja Kirjapaja Oy.
- Rutanen, N. (2012) *Alle kolmivuotiaat paikkansa tuottajina päiväkodissa.* Haettu osoitteesta <https://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2013/03/Rutanen-4.pdf> [Viitattu 29.5.2021].
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus?* Vaasan yliopiston julkaisuja. Haettu osoitteesta [https://osuva.uwasa.fi/bitstream/handle/10024/7961/isbn\\_978-952-476-349-3.pdf?sequence=1](https://osuva.uwasa.fi/bitstream/handle/10024/7961/isbn_978-952-476-349-3.pdf?sequence=1) [Viitattu 27.5.2021].
- Strandell, H., Haikkola, L. & Kullman K. (2012). *Lapsuuden muuttuvat tilat.* Jyväskylä: Bookwell Oy.
- Töyssy, S., Vartiainen, L. & Viitanen, P. (2007). *Kuvataide. Visuaalisen kulttuurin käsikirja.* Porvoo: WSOY.
- Yliaho, T. (2017). *Arkkitehtuurin kokemuksellisuudesta: lasten aistihavaintoja oppimisympäristöjen materiaalinnoista.* Pro-gradu-tutkielma. Arkkitehtuurinosasto. Oulun Yliopisto. Haettu osoitteesta <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201704251531.pdf> [Viitattu 19.4.2021].
- Ylitapio-Mäntylä, O. (2014). Valokuvallisia paikkatarinoita lapsuudesta. Teoksessa E. K. Hyry-Beihammer, M. Hiltunen & E. Estola (toim.) *Paikka ja kasvatus.* (s. 170-198). Vantaa: Lapin yliopistokustannus.
- Varhaiskasvatuslaki (540/2018). haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540> [Viitattu 27.5.2021].
- Vlasov, J., Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., Nukarinen, T., Parrila, S. & Sulonen, H. (2018). *Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset.* Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 24/2018. Tampere: Juvenes Print.
- Zeki, S. (2017). *Kauneus kautta aikojen. Kauneuden kaava.* Brega, M., Kepach srls. Italia. Haettu osoitteesta <https://areena.yle.fi/1-4349504> [Viitattu 25.4.2020].
- Zeki, S. (2004). Neural Concept Formation and Art: Dante, Michelangelo, Wagner. Teoksessa *Neurology Of The Arts: Painting, Music And Literature.* F. Clifford Rose (Toim.) Haettu osoitteesta <http://web.b.ebscohost.com/pc124152.oulu.fi:8080/ehost/ebookviewer/ebook/ZTAwMHh3d19fMTM3NTc0X19BTg2?sid=582ebe09-9227-4bd4-a262-9f34e261005d@pdc-v-sessmgr03&vid=0&format=EB&rid=1> [Viitattu 28.3.2021].